

Des dialogues évaluatifs dans la leçon finale d'une séquence d'enseignement sur l'album *L'indien de la Tour Eiffel* : une contre-enquête autour de la découverte du vrai assassin

Evaluative dialogues in the final lesson of a learning sequence about the album L'indien de la Tour Eiffel: a counter investigation based on the discovery of the real assassin

Francisco Seguel Tapia – Francisco.Seguel@etu.unige.ch

Université de Genève

Pour citer cet article : Seguel Tapia, F. (2022). Des dialogues évaluatifs dans la leçon finale d'une séquence d'enseignement sur l'album *L'indien de la Tour Eiffel* : une contre-enquête autour de la découverte du vrai assassin. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(2), 47-83. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-1-47>

Résumé

Sur la base d'une articulation entre deux cadres théoriques différents, l'un concernant l'évaluation formative et l'autre la didactique de la lecture en français, l'étude doctorale présentée ici observe la leçon de clôture d'une séquence d'enseignement sur l'album composite *L'Indien de la Tour Eiffel*. Dans le contexte de cette séance, notre objectif est d'étudier les dialogues évaluatifs entre l'enseignant et la classe, comportant une évaluation formative intégrée aux activités d'apprentissage, sans rupture temporelle. Dans ces dialogues, nous nous intéressons plus spécifiquement à la nature des contributions (ou initiatives intra- et intertextuelles) d'élèves âgés de 11-12 ans de Suisse romande. Ces initiatives visent la découverte du vrai assassin du récit de l'énigme criminelle susmentionnée. À l'aide d'une démarche analytique double impliquant (1) l'observation des dialogues évaluatifs à l'aune du pattern qui les structure et les permet, et (2) des analyses descriptives des cinq tâches composant la leçon, nous dégagons des caractéristiques relatives aux contributions des apprenants. Soutenues par un guidage enseignant spécifique (impliquant différents types de questions), les initiatives des élèves montrent diverses fonctions (proposer des hypothèses interprétatives, commenter les idées de l'enseignant et des camarades en explicitant son désaccord, etc.) et manifestent quelques opérations d'autorégulation des apprentissages. Par ailleurs, ces initiatives participent à la forme de contre-enquête prise par la leçon ainsi qu'à la décision de l'enseignant de finir la lecture du texte.

Mots clés

Évaluation formative, dialogues évaluatifs, initiatives des élèves, récit d'énigme criminelle, clôture d'une séquence.

Abstract

Based on an articulation between two different theoretical frameworks, one concerning formative assessment and the other the didactics of reading in French, the doctoral study presented here observes the closing lesson of a teaching sequence on the picture book *L'indien de la Tour Eiffel*. In the context of this session, our objective is to study the evaluative dialogues between the teacher and the class involving an integrated formative assessment, without temporal rupture, into the learning activities. In these dialogues, we are more specifically interested in the nature of the contributions (or intra- and intertextual initiatives) of 11-12 year-old students in French-speaking Switzerland. These initiatives aim at discovering the real killer of the above-mentioned detective story. Using a two-pronged analytical approach involving (1) observation of the evaluative dialogues in terms of the pattern that structures and enables them, and (2) descriptive analyses of the five tasks composing the lesson, we identify characteristics relating to the learners' contributions. Supported by specific teacher guidance (involving different types of questions), the students' initiatives show various functions (proposing interpretative hypotheses, commenting on the ideas of the teacher and classmates by explaining their disagreement, etc.) and demonstrate some operations of learning self-regulation. Moreover, these initiatives contribute to the form of reversed police inquiry taken by the lesson as well as to the teacher's decision to finish reading the text.

Keywords

Assessment for learning, evaluative dialogues, student initiatives, detective story, closing lesson.

1. Introduction

L'étude présentée dans cet article fait partie d'une recherche doctorale. Elle s'intéresse à l'évaluation formative des apprentissages (Allal & Mottier Lopez, 2005; Black & Wiliam, 2009) d'élèves romands de 8^{ème} année primaire HarmoS2 (8H). Dans le contexte d'une leçon de clôture (Ronveaux, 2018)¹ d'une séquence d'enseignement du genre récit d'énigme criminelle (Dubois, 2005; Lits, 1991; Reuter, 2007), nous proposons un croisement entre le cadre théorique relatif à la régulation des apprentissages (Allal, 2007; Mottier Lopez, 2012) et celui concernant l'enseignement de la lecture de l'album composite *L'indien de la Tour Eiffel* (Bernard & Roca, 2004).

Notre problématique s'intéresse tout spécialement à l'évaluation formative informelle lorsque l'enseignant a pour projet de soutenir la compréhension des élèves de textes « résistants » (Tauveron, 1999), c'est-à-dire, « déjouant les attentes génériques de son lecteur, troublant ses repères logiques et demeurant relativement opaque à sa portée symbolique » (Gabathuler & Ronveaux, 2016, p. 177). En effet, ce type de textes recèle, par exemple, différents codes sémiotiques qui doivent être maîtrisés par les jeunes lecteurs pour construire une représentation mentale cohérente et linéaire de l'œuvre (Bautier et al., 2012). En raison de son genre textuel d'appartenance, l'unification des composantes de l'album susmentionné dans une trame causale (Baroni, 2017) relève des difficultés supplémentaires. Autrement dit, plus d'une histoire se développe au sein de cet objet-livre, impliquant des défis pour l'évaluation formative et sa fonction de régulation de la compréhension de l'histoire.

La question des textes composites est largement traitée dans le champ de la didactique du français, mais moins du point de vue de l'évaluation des apprentissages des élèves. Un enjeu, dans cet article, est de mieux comprendre la nature des contributions des élèves dans une évaluation formative informelle gérée par l'enseignant, tout en appréhendant la construction progressive du trajet interprétatif lors de la lecture de l'album par la classe. Quelles sont les initiatives des élèves quand des dialogues évaluatifs se développent à des fins d'évaluation formative ? Sur quels objets de savoir en jeu ?

Pour ce faire, nous observons, dans cet article, les interactions collectives (Mottier Lopez, 2008) entre un enseignant et ses élèves de 11-12 ans dans le cadre de la dernière leçon d'une séquence, qui est la cinquième séance. Ces interactions collectives sont étudiées en tant qu'évaluation informelle (non instrumentée) et immédiate (Allal, 1988). Plus spécifiquement, nous étudions les dialogues évaluatifs (Mottier Lopez, 2015b) réalisés à partir de différentes tâches (Schneuwly, 2009) destinées à la découverte par les apprenants du « vrai assassin » du récit. Ces dialogues prennent forme à l'aide d'un certain type de guidage enseignant (Mottier Lopez, 2015a; Seguel Tapia & Mottier Lopez, 2020) qui, entre autres, encourage la participation des élèves par l'élaboration de différentes initiatives. Le but principal de notre texte est donc de caractériser les initiatives des élèves au regard de ce que nous appellerons une « évaluation régulation interactive » et de l'objet de savoir en jeu. D'une façon générale, les croisements théoriques que nous proposons entre l'évaluation formative et l'enseignement du genre narratif susmentionné, notamment lors d'une séance de clôture, ont

¹ Nous justifions l'observation de cette dernière leçon au regard de la didactique de l'enseignement de la lecture. Pour ce champ, la sortie d'une séquence est un événement pertinent pour comprendre le *rapport au texte*. C'est-à-dire, la possibilité de « revenir au texte comme un tout » (Schneuwly, 2018, p. 153) à travers l'observation de diverses démarches (didactiques et évaluatives) rendant compte de l'objet enseigné.

été peu traités dans la littérature scientifique ainsi que peu étudiés dans les pratiques en classe de l'enseignement primaire.

Notre article se compose de quatre parties. Dans la première, nous développons notre cadre théorique, en prenant d'abord appui sur le champ de l'évaluation régulation des apprentissages. Au regard de la *perspective située* (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991), nous présentons nos choix théoriques caractérisant les dialogues évaluatifs et nous réfléchissons sur les apports des élèves à ces dialogues. Ensuite, nous prenons appui sur la didactique pour rendre compte de quelques enjeux concernant l'enseignement du genre récit d'énigme criminelle au regard de sa forme scolaire (Schneuwly, 2007). La deuxième partie expose les questions de recherche, le contexte de la recherche et les démarches méthodologiques de récolte, de traitement et d'analyse des données. Deux outils d'analyse sont présentés : le premier caractérise les initiatives des élèves, le second outil consiste en une analyse didactique des cinq tâches de cette leçon de clôture. Les deux dernières parties du texte présentent respectivement les résultats de l'étude et les conclusions qui en découlent, ainsi que quelques réflexions didactiques s'y rattachant.

2. Cadre théorique

Deux axes structurent le cadre théorique de notre étude. Le premier développe une définition et une caractérisation des dialogues évaluatifs entre l'enseignant et la classe. Nous avançons ici une description de la forme prise par les contributions des élèves. Le second axe présente quelques enjeux didactiques de l'enseignement de l'album qui nous intéresse. Dans cette section, nous spécifions la teneur des initiatives intra- et intertextuelles des élèves (définies ci-après), dans le contexte de la contre-enquête destinée à découvrir le vrai assassin du récit enseigné. À la fin de cette seconde section, nous proposons un schéma qui articule les deux versants théoriques.

2.1. Dialogues évaluatifs dans une perspective d'évaluation située

Dans cette étude, nous nous intéressons à l'intégration de l'évaluation formative immédiate (Allal, 1988) dans des situations quotidiennes en classe. Plus spécifiquement, nous observons la dernière leçon (Aeby Daghe, 2014; Ronveaux, 2018) d'une séquence d'enseignement (Ronveaux & Racine, 2015) des narrations autour de *L'indien de la Tour Eiffel*. À la suite d'autres chercheurs, nous rejoignons l'intérêt d'incorporer cette évaluation, par exemple, lors de moments d'interactions collectives (IC)² entre l'enseignant et les élèves (Jorro & Mercier-Brunel, 2011; Mercier-Brunel, 2019; Mottier Lopez, 2008, 2015a).

Faisant écho à un débat largement répandu dans la communauté scientifique anglophone et francophone, Mottier Lopez (2015b) s'interroge sur les caractéristiques qui permettent de reconnaître comme formatives³ les interactions – ou dialogues évaluatifs (DE) – entre l'enseignant et les élèves pendant des moments d'évaluation informelle (Ruiz-Primo, 2017). Pour l'auteurice, « ce n'est pas parce qu'il y a une évaluation interactive continue dans la classe que celle-ci a des qualités intrinsèquement formatives » (Mottier Lopez, 2015b, p. 79).

² Pour Mottier Lopez (2008), les IC comportent « autant des épisodes d'explication de l'enseignant que des épisodes de confrontation de points de vue entre les élèves » (*Ibid.*, p. 96).

³ C'est-à-dire, des évaluations régulations qui dépassent le seul feedback enseignant (Mottier Lopez, 2015a).

À l'aune de l'approche de la *cognition située* (Brown et al., 1989; Lave & Wenger, 1991), nous étudions ces interactions à des fins formatives « non pas comme une entité seule et séparée, mais au regard de sa relation avec les situations, contextes, cultures » (Mottier Lopez, 2015b, p. 51) dans lesquelles elles se développent. Les apprentissages des élèves impliqueraient non seulement l'acquisition des contenus de savoir, relatifs au genre textuel récit d'énigme, mais aussi l'apprentissage de la forme pour participer aux DE. Ceux-ci étant caractérisés par des patterns qui les structurent et les permettent.

À l'instar de Ruiz-Primo et Furtak (2007), Mottier Lopez (2015b) décrit un cycle ou pattern schématisant des interactions au sein desquelles il est possible « d'identifier une évaluation formative informelle dans les dialogues entre l'enseignant et les élèves » (Mottier Lopez, 2015b, p. 80). Dirigés par l'enseignant, ces dialogues possèdent trois caractéristiques, à savoir : *eliciting*, *recognizing*, et *using information*.

1. « Eliciting information employs strategies that allow students to share and make visible or explicit their understanding as completely possible » (Ruiz-Primo & Furtak, 2007, p. 60).
2. « Recognizing student's thinking requires the teacher to judge differences between students' responses, explanations, or mental models so the critical dimensions relevant for their learning can be made explicit » (*Ibid.*, pp. 60-61).
3. « Using information from assessment conversations involves taking action on the basis of student responses to help students move toward learning goals » (*Ibid.*, p. 61).

L'étude présentée dans cet article exploite la conceptualisation de ce pattern afin d'interroger les contributions des élèves au sein de cette forme de participation. Celle-ci s'intègre dans un contexte plus général, celui d'une séquence d'enseignement et du guidage de l'enseignant. Pour ce faire, nous prenons appui sur notre recherche⁴ précédente (Seguel Tapia & Mottier Lopez, 2020) proposant comme hypothèse préalable que les DE observés dans cette leçon relèvent d'une structure de *participation guidée*, au sens de Rogoff (1990), de type restitution puis développement (RD) ou vice-versa. Cette structure de participation comporte un guidage enseignant impliquant une *évaluation-régulation interactive* (Mottier Lopez, 2015a) composée, en termes généraux, par deux types de questions – ou deux types d'« initiations » selon la terminologie de Pekarek (1999). Nous y observons, d'une part, des questions auxquelles les élèves doivent répondre par la *restitution* de contenus de différents types connus à l'avance par l'enseignant et, d'autre part, des questions impliquant le *développement* de raisonnements et d'interprétations des apprenants, dont le contenu informationnel n'est pas connu à l'avance par l'enseignant. À la suite des réponses de restitution ou de développement apportées par les élèves, des feedbacks formatifs sont fournis par l'enseignant.

Contributions des élèves aux DE sous forme d'initiatives

Nous proposons d'examiner les contributions des élèves dans les DE au regard du cadre théorique de la *microculture de classe* (MCC) (Cobb et al., 2001; Mottier Lopez, 2016). Notre hypothèse est que les DE sont influencées par des normes sociales⁵ qui, au sens anthropologique du terme, « désignent les régularités et les façons consensuelles de participer

⁴ Visant à saisir, plus spécialement, la dimension interactive des échanges entre l'enseignant et ses élèves dans la leçon d'entrée à la séquence sur *L'Indien de la Tour Eiffel*.

⁵ L'étude de ces normes sociales échappe aux propos de notre article.

aux pratiques [...] d'une classe, notamment par rapport aux attentes et aux obligations réciproques entre l'enseignant et les élèves » (Mottier Lopez, 2007, p. 26).

Nous proposons de concevoir le pattern des DE comme une contrainte et à la fois une ressource – au sens du concept d'*affordance* (Greeno, 1998) – qui, dans le même temps, structure et permet ces DE. Dans la leçon observée, il est admis que les élèves puissent, d'une part, participer à la dynamique de l'évaluation-régulation interactive, par exemple, grâce aux réponses fournies à l'enseignant en raison des questions de ce dernier. D'autre part, il est aussi admis que les apprenants mobilisent le pattern pour proposer différentes élaborations sous forme d'initiatives où, par exemple, un élève « pose une question, demande une justification [...], donne un avis non sollicité » (Mottier Lopez, 2008, p. 105). Selon nous, les initiatives de l'élève sont vues comme étant susceptibles de contribuer à la prise en main de ses processus d'autorégulation. Nous y reviendrons.

2.2. Une contre-enquête : des initiatives intra- et intertextuelles sur le vrai assassin du récit

Rédigé sur une structure narrative double⁶ (Lits, 2002; Masseron, 1994), l'album de jeunesse *L'indien de la Tour Eiffel* raconte l'histoire de Billy Powona (natif américain et ouvrier bâtissant la Tour Eiffel à Paris) et d'Alice La Garenne (cabaretière française de Montmartre). Piégés par Nicéphore Palamas, un vieil ennemi de La Garenne, les amoureux planifient une fuite pour commencer une nouvelle vie ailleurs. Leur rêve est néanmoins réduit à néant. Animé par le dépit et la haine, Palamas ourdit un plan macabre aboutissant à sa propre mort, à celle du frère de la cabaretière, et à celle d'Alice et de Billy qui, harcelés par la police, se jettent du sommet de la Tour Eiffel.

Afin d'étudier ce récit d'énigme qui mobilise aussi « le référent intertextuel des amants maudits » (De Croix & Ledur, 2019, p. 192), nous retenons ici six éléments fondamentaux qui composent les ingrédients d'un récit d'énigme criminelle : l'existence d'un crime, des victimes, un détective, des suspects et un coupable, ce dernier devant être découvert à l'aide d'une enquête menée de manière judicieuse (Dolz-Mestre & Schneuwly, 1998; Lits, 1989). Pour Dolz-Mestre et Schneuwly (1998), « le coupable est un personnage essentiel d'un récit d'énigme. Dans la littérature, il a été moins étudié que le détective et pourtant, comme le dit Lits (1989), sans lui il n'y a pas de crime, pas d'enquête, pas d'énigme » (*Ibid.*, p.115). Par conséquent, nous choisissons d'observer les DE de cette leçon autour du personnage du coupable.

Étant donné l'absence, dans l'album, d'une enquête progressive menée par un détective compétent⁷ (annexe 1), la responsabilité de dénouer l'énigme incombe aux lecteurs à qui le texte octroie la tâche de découvrir l'identité du vrai assassin. Pour ce faire, les élèves participent à une *contre-enquête* dont son mandataire est l'enseignant. Celui-ci étaye la

⁶ Pour les auteurs, cette structure double rend compte, à rebours, d'un événement tragique (le crime et son histoire) et d'une investigation judicieuse (l'histoire d'enquête) cherchant à découvrir le vrai coupable des méfaits rapportés. Dans *L'indien de la Tour Eiffel*, ladite structure est soutenue à travers diverses procédures textuelles. Pour une description en détail voir De Croix et Ledur (2019).

⁷ Le rapport écrit par le commissaire Bourdelle rend compte de ses préjugés vis-à-vis de Billy Powona. Ces préjugés déterminent, par exemple, la reconstruction erronée des événements qui expliquent la mort des personnages du récit.

compréhension des élèves, pendant le déroulement progressif de la leçon (et aussi de l'ensemble de la séquence).

Au regard de la *forme scolaire*⁸ (Schneuwly, 2007), cet étayage prend en compte les horizons d'attentes (Thevenaz-Christen & GRAFElect, 2014) des lecteurs et les possibilités interprétatives suggérées par l'ouvrage, notamment, autour de l'existence d'au moins deux points de vue contrastés sur la culpabilité de Billy Powona (De Croix & Ledur, 2019), le meurtrier présumé du récit.

Aux regards des composantes du pattern susmentionné sous-tendant les DE, nous postulons que ce pattern nous permet d'étudier les initiatives des élèves autour de la découverte du coupable, en l'occurrence, le vrai assassin du récit. Ces initiatives peuvent être caractérisées comme étant à la fois intra- et intertextuelles (Rastier, 1998)⁹. Tout d'abord, intra-textuelles car, pour construire le sens du texte, les élèves doivent relier les différentes parties de cet album composite (Bautier et al., 2012) articulant des discours contradictoires sur un même personnage. Puis également intertextuelles, car, au regard des différents étayages apportés par l'enseignant et des échanges entre celui-ci et la classe, les jeunes lecteurs ont la possibilité de faire des liens, par exemple, entre (1) les informations fournies lors de leur participation à la séquence et (2) leurs lectures préalables comprenant différents genres textuels étudiés (ou non) pendant le cours.

À notre avis, ces DE intra- et intertextuels ont la potentialité de soutenir l'autorégulation des élèves. Au regard de la relation individu-contexte sur la conceptualisation de l'autorégulation et de l'apprentissage autorégulé (Cartier & Mottier Lopez, 2017), « self-regulated students focus on how they activate, alter, and sustain specific learning practices in social as well as solitary contexts » (Zimmerman, 2002, p. 70). Pour ce faire, ces apprenants peuvent mobiliser quelques opérations cognitives telles que « fixer un but et orienter l'action vers celui-ci, contrôler la progression de l'action vers le but, assurer un retour sur l'action (un feedback, une rétroaction), confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but » (Allal, 2007, p. 8).

En raison des deux versants théoriques de notre étude, nous proposons le schéma ci-après (figure 1) où nous articulons les principaux concepts évaluatifs et didactiques retenus.

⁸ Le terme rend compte de « la disciplinarisation croissante des domaines du savoir » (Schneuwly, 2007, p.15) au sein de l'institution sociale « école » depuis le XIX siècle à nos jours. Ces domaines, telle que la discipline française, « définissent d'une part le contenu d'enseignement et d'autre part les moyens d'enseignement » (*Ibid.*, p. 15).

⁹ À l'instar de cet auteur, nous comprenons un texte comme « une suite linguistique autonome (orale ou écrite) constituant une unité empirique, et produite par un ou plusieurs énonciateurs dans une pratique sociale attestée » (Rastier, 2001, p. 302).

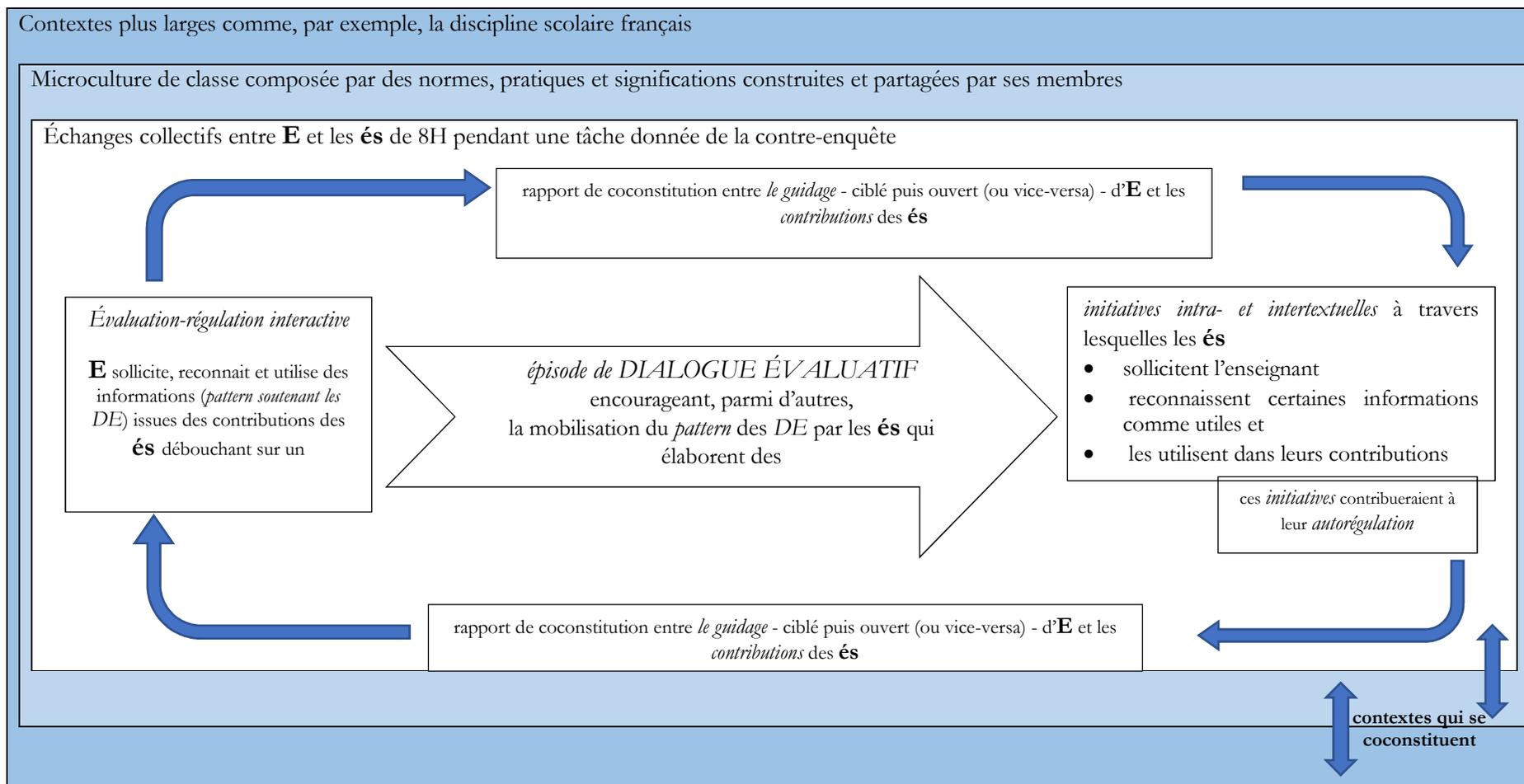


Figure 1. Épisode de dialogue évaluatif autour de la réalisation d'une tâche donnée par les élèves

DE : dialogue évaluatif
 E : enseignant
 és : élèves

Aux regards des contextes plus larges (comme la discipline scolaire français) et d'une MCC spécifique (la classe de 8H observée), les épisodes de dialogues évaluatifs que nous étudions sont soutenus par le guidage ciblé puis ouvert (et vice-versa) fourni par l'enseignant. Lors des échanges collectifs avec les élèves, dans un but formatif, l'enseignant sollicite, reconnaît et utilise (pattern des DE) des informations issues des contributions des élèves. Ces élèves, participant au dialogue évaluatif, sont parfois capables de mobiliser les composantes du pattern des DE pour contribuer à l'échange à travers leurs initiatives intra- et intertextuelles.

À l'instar de *l'approche située*, nous postulons une relation de coconstitution entre le type de guidage fourni par l'enseignant et, entre autres, les contributions des élèves sous forme d'initiatives. Tous ces éléments, à leur tour, se coconstituent par d'autres contextes plus englobants.

3. Cadre méthodologique

Dans cette section, nous rendons compte des différentes étapes relatives au déroulement de cette étude. D'abord, nous décrivons le contexte de la recherche et nous exposons nos questions de recherche. Puis nous décrivons les démarches de recueil des données et leur analyse au regard de deux familles d'outils, l'une évaluative et l'autre didactique.

3.1. Contexte de la recherche

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus large en didactique de l'enseignement de la lecture en français – le projet « Lecture-Littérature-Numérique » (LLN)¹⁰ (Ronveaux & Florey, 2017) – effectuée par l'équipe de didactique du français GRAFE-LLN de l'Université de Genève. Sur la base du *modèle de recherche orientée par la conception* (Class & Schneider, 2013; Design-Based-Research-Collective, 2003), ses concepteurs s'interrogent sur les enseignables en littérature. Plus spécifiquement, ils s'intéressent aux contextes numériques d'internet au regard de la transition entre les cycles élémentaire, moyen et d'orientation (4H-5H et 8H-9H)¹¹ dans des écoles en Suisse romande (Deschoux et al., 2019).

Le chercheur-doctorant a participé comme observateur à deux séances destinées à la planification d'une séquence d'enseignement autour de l'album *L'indien de la Tour Eiffel*. Cette planification a été effectuée par un groupe d'enseignants de 8H et 9H en collaboration avec un des chercheurs du groupe susmentionné.

Dans le contexte de notre recherche doctorale, un contrat de recherche préalable a été établi avec un des enseignants de 8H. Ceci, afin de réaliser un enregistrement (audio et vidéo) de la totalité des leçons (cinq séances d'environ une heure impliquant plusieurs tâches¹²) de la séquence mise en œuvre dans sa classe.

¹⁰ Pour plus d'informations, visiter le lien de l'équipe LLN ci-après : <https://www.unige.ch/fapse/grafe/equipes2/grafe-lln/projets>

¹¹ Pour connaître les degrés du système scolaire genevois, l'âge des élèves correspondant à chacun de ces degrés et les équivalences avec le système français, veuillez consulter le lien ci-après : <https://www.ge.ch/document/10875/annexe/0>

¹² Planifiée par l'enseignant et structurée à partir de consignes spécifiques, la tâche implique la résolution d'un problème. Pour ce faire, les élèves mobilisent diverses procédures afin d'aboutir à un résultat (Schneuwly, 2009) qui est évalué ou validé par les élèves eux-mêmes, des pairs ou l'enseignant.

3.2. Questionnement de recherche

Comme évoqué précédemment, la séquence d'enseignement de narrations dont il est question ici vise l'étayage de la compréhension des élèves de l'album de jeunesse *L'indien de la Tour Eiffel*. Dans le cadre de la leçon de clôture, nous nous interrogeons sur la nature des contributions des élèves dans les dialogues évaluatifs (DE) au regard (1) du plan de l'évaluation ainsi que (2) du plan de l'objet de savoir en jeu.

3.3. Recueil et traitement des données

En tant qu'observateur externe (non participant), le chercheur-doctorant a assisté à la mise en œuvre de la dernière leçon de la séquence en question. Les procédés utilisés pour recueillir les données ont été : (1) un journal de bord, (2) un enregistrement audio, avec un microphone porté par l'enseignant, et (3) un enregistrement vidéo du déroulement de la séance.

Notre démarche de traitement des données a été structurée en deux étapes. Premièrement, nous avons transcrit l'ensemble de la leçon pour en faire un *verbatim* (premier élément du corpus d'analyse). Ensuite, en prenant appui sur ce dernier, nous avons réalisé un synopsis (deuxième élément du corpus d'analyse) selon le modèle de Schneuwly, Dolz-Mestre, et Ronveaux (2006). À l'aide du synopsis (annexe 2), nous avons découpé la leçon en cinq épisodes significatifs comportant les cinq tâches au sein desquelles nous avons identifié les DE.

3.4. Outils pour l'analyse des données

Deux outils ont servi à l'analyse des DE. Le premier, adapté de Mottier Lopez (2015b), cherche à caractériser les initiatives des élèves lors de leur participation aux DE intra- et intertextuels. Le second propose un découpage thématique de la séance en rapport aux composantes principales du récit d'énigme et des cinq tâches qui structurent la séance finale. À partir de cet outil, nous structurons la présentation de nos résultats de recherche dans la section correspondante (point 4).

3.4.1. Outil 1 pour caractériser les initiatives des élèves

À travers cet outil, nous souhaitons illustrer comment les initiatives des élèves participent aux DE au sein de la MCC. Pour analyser cette dynamique, nous prenons appui sur les travaux de Mottier Lopez (2015b) autour de la question « comment, en effet, distinguer l'évaluation-régulation interactive d'autres interactions didactiques » (*Ibid.*, p. 80). En raison de ces développements théoriques, nous proposons le pattern ci-après. Dans le cadre d'un DE :

1. L'élève *sollicite* l'enseignant, par exemple, au travers d'initiatives sous forme de questions ou d'affirmations.
2. L'enseignant *répond* aux sollicitations de l'élève, par exemple, en reprenant une partie de son élaboration (relance) ou en lui proposant de nouveaux contenus.
3. L'élève *reconnait* (comme utile ou non) une partie (ou la totalité) de la réponse de l'enseignant.
4. L'élève *utilise* le contenu fourni par l'enseignant (ou par d'autres) pour élaborer une nouvelle formulation (sous forme de question ou d'affirmation) ou pour reformuler ses élaborations précédentes.

Les quatre composantes du pattern n'impliquent pas nécessairement d'occurrence séquentielle et admettent des va-et-vient entre elles. À l'aide du logiciel NVIVO, nous avons identifié ces composantes dans les DE observés.

3.4.2. Outil 2 concernant l'analyse descriptive des cinq tâches qui composent la leçon

À partir d'un découpage thématique de la leçon, fondé sur une analyse descriptive des tâches, nous exposons ici l'évolution des DE autour de la notion du coupable. Pour ce faire, nous prenons d'abord appui sur les six composantes principales du récit d'énigme susmentionnées (un crime, des victimes, un détective, des suspects, un coupable et une enquête). Ensuite, nous décrivons brièvement chacune des cinq tâches de la leçon auxquelles nous associons au moins l'une de ces composantes.

Tâche 1. Reconstruire le rôle, les motivations et les sentiments du principal suspect du récit : À partir de la lecture et de l'observation de l'album¹³, lors des quatre leçons précédentes, les élèves formulent des hypothèses sur le rôle, les sentiments et les motivations du personnage Billy Powona en complétant une fiche (annexe 3). Dans ce document, les élèves doivent aussi répondre à trois questions métacognitives.

- Pour effectuer cette tâche, dans la première partie de la fiche, les élèves doivent être capables de mobiliser les informations fournies pendant les leçons précédentes et les synthétiser pour arriver à identifier ce que Billy Powona a fait dans le récit, les causes de ses actions et les sentiments qu'il a éprouvés lors de l'exécution de ces actions. La tâche est complexe, car le texte présente deux points de vue contrastés sur le personnage. Par conséquent, dans les propositions des élèves, une démonstration d'une cohérence entre ces trois éléments est attendue.
- La seconde partie de la fiche se compose de trois questions métacognitives. Les élèves doivent signaler si, par rapport à ce qu'ils pensaient avant, leurs idées ont changé au regard du rôle, des motivations et des sentiments de Billy Powona. La présence ou l'absence d'évolution dans leurs idées doit être aussi justifiée par l'identification d'un élément concret relevé dans le texte.

Tâche 2. Revisiter la scène du crime : Les élèves effectuent un commentaire collectif à l'oral autour des différentes informations apportées par les images des pages non observées de l'album pendant les quatre séances précédentes.

- Dans cette tâche brève dirigée par l'enseignant, les élèves doivent élaborer des hypothèses interprétatives dans lesquelles ils peuvent intégrer, par exemple, de nouvelles informations fournies pour les images non vues et les partager avec leurs camarades.

Tâche 3. Connaître les victimes du crime et se rapprocher de l'identité des suspects à travers le point de vue (biaisé) de la police : Les élèves effectuent un commentaire collectif à l'oral autour des différentes informations apportées par les fiches d'identité des quatre personnages principaux de l'histoire (annexe 4). Ces fiches ont été lues à voix haute par les élèves.

¹³ À l'exception de quelques images des pages finales, des fiches d'identité des quatre personnages de l'histoire et du rapport de police du commissaire Bourdelle.

- Dans cette tâche dirigée par l'enseignant, les élèves ont la possibilité d'élaborer des hypothèses interprétatives où ils peuvent communiquer à la classe leurs idées sur leur compréhension des quatre fiches d'identité.

Tâche 4. Se confronter à une enquête policière trompeuse : Les élèves effectuent un commentaire collectif à l'oral autour des différentes informations apportées par le *Rapport du commissaire Bourdelle* (lu à voix haute par l'enseignant) et par les fiches d'identité des quatre personnages de l'histoire.

- Dans cette tâche dirigée par l'enseignant, les élèves doivent élaborer des hypothèses interprétatives où ils peuvent mettre en lien les informations apportées par le rapport de police et celles fournies par les fiches d'identité. Le défi pour les élèves est d'élaborer des hypothèses rendant compte du point de vue biaisé des documents de la police décrivant le rôle, les motivations et les sentiments de Billy Powona.

Tâche 5. Reconstruire le rôle, les motivations et les sentiments du héros et du vilain pour résoudre le crime : Les élèves effectuent un commentaire collectif à l'oral sur (1) la culpabilité de Billy Powona (statut de criminel, assassin ou homicide) et (2) sur le racisme subi par le personnage.

- Dans cette tâche, dirigée par l'enseignant, la plus riche de la leçon en termes d'initiatives, les élèves sont encouragés à proposer des réflexions (sous forme de questions, hypothèses interprétatives, etc.) où ils peuvent élaborer des formulations personnelles, par exemple, sur le rôle, les motivations et les sentiments de Billy Powona.
- Par ailleurs, autour de la différenciation faite par l'enseignant sur les termes juridiques d'*homicide* et d'*assassin* et au regard des informations des différentes sources d'information composant l'album, l'enseignant engage une réflexion comparative entre les personnages Billy Powona et Nicéphore Palamas. Les élèves sont amenés à se questionner sur les rôles, les motivations et les sentiments de ces deux personnages. Cette réflexion globale est traversée par une autre qui porte sur la présence de deux récits au sein du même texte.

4. Résultats

Dans cette section, nous essayons de rendre compte de la nature des contributions des élèves au regard de l'évaluation régulation interactive et de l'objet de savoir en jeu. À l'aide d'un découpage thématique de la leçon, nous présentons ci-dessous des extraits de DE (représentatifs de ceux observés lors de la leçon) issus des tâches 3 et 5, les plus riches en termes d'initiatives.

4.1. S'approcher de l'identité du principal suspect à travers le point de vue (biaisé) de la police

Pour exemplifier les apports des élèves, nous convoquons des extraits de la tâche 3. Dans cette tâche, ceux-ci doivent élaborer, avec l'aide de l'enseignant, des commentaires collectifs oraux autour des différentes informations apportées par les fiches d'identité des quatre personnages principaux de l'histoire.

Après la lecture à haute voix par un élève (Max) d'un fragment de la première fiche d'identité sur Billy Powona, l'enseignant pose la question de restitution à la classe « qu'est-ce qu'on

vient de lire la fiche ? qui veut me dire en français qu'est-ce que c'est oui ». Comme les réponses données par les élèves semblent être vagues pour l'enseignant, celui-ci reprend une partie d'une réponse donnée et ajoute des informations afin de la rendre plus précise¹⁴ :

ENS : c'est comme un dossier de police c'est les fiches du dossier de police de 1889 ça veut dire que la personne Billy Powona elle est présentée comme ça elle est décrite (*sur la fiche on lit « meurtrier présumé, de race indienne »*) par ces mots-là d'accord (*à Cél qui lève la main*) tu me dis un truc puis après Max continue.

Nous observons dans l'extrait¹⁵ 1, ci-après, les apports d'un élève (Cél) sous forme d'initiatives qui découlent du feedback précédemment fourni¹⁶.

Extrait 1	Description
<p>1. Cél : j'ai deux trucs à dire ça veut dire quoi meurtrier présumé</p> <p>2. E : meurtrier présumé c'est le meurtrier c'est celui qui a tué/ présumé ça veut dire que pour l'instant on pense que c'est lui il est présumé à être le meurtrier on n'en est pas sûrs</p> <p>3. Cél : aussi euh xxx de race indienne</p> <p>4. E : de race indienne en l'occurrence xxx de race indienne et bien c'est pour effectivement à l'époque bien montrer qu'il n'était pas blanc à quoi cela sert/ et ben à rien (...)</p>	<p>Cél pose une question à l'enseignant (E) (tp.1), en revenant sur le paragraphe lu, sur la signification d'une expression juridique complexe (meurtrier présumé). E prend en charge l'élaboration de la réponse et explique la signification des mots à l'élève (é) (tp.2) qui, tout de suite après, propose sa deuxième question (tp.3) sur le sens de l'expression « de race indienne ». Tel que pour le feedback précédent, E élabore sa réponse tout d'abord en se référant à l'époque du récit, puis fait des commentaires explicites sur le lexique utilisé dans la fiche d'identité policière pour désigner Billy Powona, mais porte immédiatement un jugement qui discrédite la portée de l'expression (tp.4).</p>

Nous voyons dans l'échange comment Cél, en prenant appui sur un extrait de l'album, est capable d'utiliser l'information lue afin de poser des questions à l'enseignant (tp.1 et 3). Au sein de sa MCC, ces questions relèvent pour nous d'une possible intention de l'élève d'éclairer son incompréhension sur deux termes capitaux pour la compréhension du récit (meurtrier présumé et race indienne). Cette DE est représentative de plusieurs moments dans la séquence où les élèves sont en mesure de revenir sur une partie du texte (dimension intra-textuelle de la contribution) pour élaborer, par exemple, des questions sur le lexique ainsi que des hypothèses interprétatives.

L'extrait 2 suivant illustre un fragment de DE qui se développe après la fin de la lecture à haute voix faite par Max de la fiche d'identité de Billy Powona. L'enseignant commente quelques informations données par le document en indiquant le statut de cette information.

¹⁴ Comme montré dans l'exemple, c'est l'enseignant qui assure une rétroaction sur la réponse de restitution et réoriente la formulation des élèves en donnant à la classe la réponse attendue.

¹⁵ Pour les conventions des transcriptions voir l'annexe 7.

¹⁶ À des fins de clarté, nous développerons à côté des extraits longs une description du dialogue présenté. Pour les extraits courts, la description se trouve ci-après.

ENS : merci beaucoup donc voilà ce qu'on a retrouvé voilà ce que les policiers ont trouvé puis le médecin légiste il a trouvé le corps il a dit voilà alors lui il est il fait un mètre quatre-vingt-huit il pèse quatre-vingt-six kilos il a des yeux bruns on l'a trouvé mort là à tel endroit ça c'est la fiche.

À la suite de cette intervention, Cél amène l'information de la peinture sur les mains de Billy Powona :

Extrait 2	Description
<p>1. Cél : xxx il avait de la peinture sur les mains↓</p> <p>2. E : est-ce qu'il avait de la peinture sur les mains↑</p> <p>3. EL1 : xxx je sais c'est les journalistes</p> <p>4. E : merci</p> <p>5. EL2 : bah pourquoi peinture de sang</p> <p>6. EL3 : bah parce qu'ils savent pas xxx je sais pas</p> <p>7. E : comment ça peinture de sang peinture ah c'est une bonne question pourquoi ils disent peinture de sang et pas juste traces de sang oui</p> <p>8. Bas : ben parce qu'ils savent pas</p> <p>9. E : alors parce qu'ils savent pas si vous vous rappelez bien Billy il a fait quelque chose avec le sang d'Alice</p> <p>10. Ely : (l'élève fait le geste de se peindre le visage avec les doigts) ben il a fait un motif genre il a fait comme ça</p> <p>11. E : (l'enseignant refait le geste de se peindre le visage avec les doigts) Il a fait comme ça</p> <p>12. EL4 : comme ça et après il fait x pourquoi↓</p>	<p>L'intervention d'E enclenche une question élaborée par Cél (tp.1). En reprenant les éléments de l'initiative de l'É, E pose une question de restitution à la classe (tp.2) pour laquelle l'EL1 ébauche une tentative de réponse (tp.3). À la suite de cette réponse, l'EL2, en se basant sur l'initiative de Cél (tp.1) et sur la relance de E, pose une question sur la raison de la phrase « peinture de sang » (tp.5). L'EL3 tente d'y répondre (tp.6). Par la reprise de l'hypothèse de Cél et la validation de la question de l'EL2, E pose une question de développement à la classe (tp.7) sur les raisons de l'élection (par la fiche d'identité) du lexique spécifique décrivant en détail la peinture de sang (au détriment, par exemple, de la phrase <i>trace de sang</i>) sur le visage de Billy Powona. À la suite de la question d'E, Bas propose une hypothèse qui semble ne pas être la réponse attendue (tp.8). E en fait donc une nouvelle relance en prenant appui sur les mots de Bas et pose une question de restitution à la classe (tp.9). Au regard de l'initiation d'E, à travers des gestes qui miment les actions de Billy Powona, Ely semble s'approcher de la réponse attendue (tp.10). Cette réponse est implicitement validée par E qui reprend les mêmes gestes faits par l'élève (tp.11). Après cette validation, une nouvelle question est posée par l'EL4. Celle-ci porte à nouveau sur la cause de la peinture de sang de Billy Powona (tp.12).</p>

Dans cet extrait, nous observons comment Cél reprend une information du texte, déjà traitée en classe (formulation intra-textuelle), pour en faire un commentaire sur le cadavre¹⁷ de Billy Powona (tp.1). Sachant que cette initiative n'est pas précise¹⁸, l'enseignant ne cherche pas, cette fois, à réorienter la compréhension de Cél. Par contre, il pose (dévolue) à la classe une

¹⁷ Le corps de Billy Powona est décrit dans la fiche d'identité du personnage.

¹⁸ Car le texte signale que la *peinture de sang* est sur le visage de Billy Powona et non sur ses mains.

question pour que les élèves puissent progressivement repérer l'inexactitude, peut-être, en se souvenant des parties du texte lues auparavant. À travers sa question (visant une réflexion intra-textuelle de la part des apprenants), l'enseignant fournit aussi un feedback indirect pour que les élèves comprennent que la réponse attendue n'a pas encore été atteinte (tp.2). Trois élèves prennent la parole pour réagir aux formulations de l'enseignant et de leurs camarades (tp.3, 5 et 6). La question de l'EL2 (tp.5) montre, à notre avis, son intention de comprendre un élément important du texte.

Une nouvelle initiation de l'enseignant (tp.7) découle des élaborations des élèves et ouvre la réflexion sur un indice ou une piste pouvant soutenir la compréhension collective des motivations de Billy Powona. Encore une fois, l'enseignant fait indirectement appel aux connaissances développées pendant le cours. Des réponses non attendues par l'enseignant (tp.8) encouragent la formulation d'une autre question collective (tp.9.). Par celle-ci, l'enseignant souhaite vérifier la compréhension des élèves sur une action fondamentale du récit ayant une charge symbolique forte, à savoir : se peindre le visage avec le sang de la personne aimée. La question, elle-même, fournit indirectement des éléments de feedback pour guider les réponses des élèves (gestes d'Ely, tp.10). La validation implicite de la réponse d'Ely par l'enseignant (tp.11) encourage l'élaboration d'une nouvelle initiative (tp.12) d'un élève reprenant (ou réutilisant) une question précédemment posée par un camarade (tp.5).

4.2. Reconstruire le vrai rôle, les vraies motivations et sentiments de l'assassin pour résoudre le crime

Dans la tâche 5, l'enseignant ouvre le débat afin d'engager la réflexion finale des élèves sur la culpabilité des personnages Billy Powona et Nicéphore Palamas. La discussion commence à partir d'une question de développement de l'enseignant sur le rôle de ce dernier. Un élève (Ely) y répond en signalant que Palamas « en fait ce serait un mélange entre une victime et un assassin... ».

Dans l'extrait 3, nous observons une initiative d'un élève, sous forme de question sollicitant l'enseignant (tp.1), où il reconnaît que la différence entre les mots meurtre et assassin, proposés par son camarade, lui pose un problème.

Extrait 3

1. Cél : ça change quoi les mots meurtre et assassin
2. ENS : (E écrit dans le tableau noir le mot « meurtre ») je vais vous dire mais il me manque un troisième mot je vais voir si vous le donnez vous-même ou si c'est moi qui le rajoute d'accord je vais juste attendre voir mais je vous promets de vous expliquer

Tout le long de la séquence, lors de l'observation de plusieurs DE portant sur l'utilisation des mots pour caractériser l'acte de tuer un être humain, nous inférons que l'enseignant souhaite, à travers la caractérisation du crime, que les élèves distinguent les raisons qui ont motivé les actions de Billy Powona et de Nicéphore Palamas. Avant d'expliquer la différence à la classe, l'enseignant signale explicitement qu'il attend l'émergence d'un troisième mot (tp.2) afin d'opposer les actions de ces deux personnages. Pour ce faire, l'enseignant demande entre autres de restituer les actions qui ont déclenché l'affrontement physique entre eux.

Vu que les élèves ne sont pas encore en mesure de proposer le mot que l’enseignant attend, celui-ci écrit *homicide* sur le tableau noir (en dessous des autres mots déjà écrits) et ensuite explique, à partir du code pénal suisse, les différences entre un assassinat et un homicide.

À la suite de son explication lexicale, l’enseignant pose à la classe la question de restitution concernant les circonstances dans lesquelles Billy Powona a tué Nicéphore Palamas. Pour faciliter la réponse, l’enseignant conseille de regarder l’album, notamment l’image où les deux personnages se battent à mort (annexe 5) et de relire le passage qui décrit le combat (annexe 6). Après la lecture à voix haute du passage par un élève, tel que montré dans l’extrait 4 ci-après, l’enseignant commente le morceau lu.

Extrait 4

1. ENS : voilà donc pour défendre ce qui est déjà perdu ça veut dire qu’il pouvait plus défendre quoi que ce soit mais ça veut aussi dire que tu attaques l’indien il rentre dans cette pièce il se jette sur Nic oui

À travers son commentaire, l’enseignant explique que Billy Powona a agi violemment parce qu’il voit sa vie détruite (sa bien-aimée blessée à mort et l’argent pour s’enfuir avec elle brûlé) (tp.1). Après l’explication de l’enseignant, Ang propose une hypothèse qualifiant de passionnel le crime commis par Billy Powona (l’homicide de Nicéphore Palamas) (tp.2). Pour ce faire, elle se base sur l’explication préalablement donnée par l’enseignant à la classe autour de la caractérisation d’un homicide en raison des motivations de celui qui l’a perpétré. Pour nous, cette initiative montre la teneur intertextuelle de la contribution de l’élève qui porte davantage sur un aspect fin de la langue, le lexique de spécialité. Dans sa proposition, l’apprenant utilise des informations fournies tant par le texte et les images de l’album, relatives à l’intrigue du récit, que par les interventions de l’enseignant autour de la signification de termes juridiques (crime passionnel).

La suite (1) de l’extrait précédent, illustre les réactions de l’enseignant à l’initiative d’Ang et montre aussi une nouvelle initiative de cet élève.

Suite (1) de l’extrait 4	Description
<p>3. E : alors en l’occurrence il s’agira pas d’assassinat parce qu’il avait pas prévu de voir sa copine morte</p> <p>4. Ang : un meurtre passionnel↓</p> <p>5. E : et on peut imaginer quelque chose d’actuellement de passionnel mais on va on va effectivement voir là en l’occurrence un homicide pas un assassinat et quelque chose qui va être encore qu’on va encore rajouter d’autres adjectifs euh pour en fait/ entre guillemets le rendre moins important aux yeux de la loi (...)</p>	<p>Par sa rétroaction sur l’initiative d’Ang (extrait 4, tp.2), E spécifie que les actions de Billy Powona ne peuvent pas être considérées comme les actes d’un assassin dans la mesure où elles n’étaient pas prévues à l’avance (tp.3). L’é prend à nouveau la parole pour qualifier le crime, cette fois, comme un meurtre passionnel (tp.4). E réagit à l’initiative de l’é (tp5.).</p>

L’extrait montre que l’élève utilise à nouveau les distinctions précédemment faites par l’enseignant pour modifier en autonomie sa réponse dont une partie de son contenu est intertextuel. Après la reprise et la validation de l’adjectif passionnel du raisonnement de

L'élève, l'enseignant amorce une explication pour institutionnaliser¹⁹ que le crime de Billy Powona est donc un homicide, motivé par des sentiments irrépessibles, et non pas un assassinat (tp.5). En comparaison à Nicéphore Palamas, pour l'enseignant, le crime du premier n'était pas commis avec une intention intrinsèquement malveillante. La suite (2) de l'extrait 4 illustre les initiatives de l'élève par rapport aux commentaires de l'enseignant.

Suite (2) de l'extrait 4	Description
<p>6. Ang : mais c'est bizarre que ce soit un homicide car il a fait quand même exprès</p> <p>7. E : alors il l'a fait exprès mais c'était pas vraiment son intention quand il est arrivé dans la chambre</p> <p>8. Ang : si</p> <p>9. E : bah quand il est arrivé dans la chambre</p> <p>10. Ang : oui mais il est arrivé il a voulu et il a intentionnellement il l'a tué il a pas fait xx</p> <p>11. E : c'est pour ça que je je parle pas d'une préparation et d'une intention volonté de tuer depuis longtemps derrière</p> <p>12. Ang : mais ce ne serait pas un meurtrier[↑]</p> <p>13. E : c'est un meurtrier mais c'est un meurtre mais comme j'ai dit en Suisse le meurtre l'homicide c'est plutôt la distinction entre assassinat et homicide qui importe en Code Pénal maintenant il y a des graduations forcément hein d'accord tout ça c'est bien différent donc en gros on a un indien pas si sauvage qui finit quand même par tuer un blanc d'origine grec je crois Nicéphore hein [...] qui lui finalement est moins blanc que c'est qui paraissait</p>	<p>À travers ses initiatives, Ang montre son désaccord avec les propositions d'E (tp.6 et 12.). Celui-ci tente d'expliquer à l'é (et à la classe), au moyen d'une distinction juridique, l'agir non intentionnel de Billy Powona au regard du crime commis par lui (tp.7, 11 et 13).</p>

Dans les initiatives de l'élève nous voyons que, d'une part, Ang reconnaît comme possiblement fausses les propositions de l'enseignant (tp.6). D'autre part, l'élève utilise ses connaissances (intra-textuelles) sur l'intrigue de l'album pour justifier son point de vue (tp.10). Nous faisons l'hypothèse que l'élève laisse entrevoir qu'elle accorde plus de valeur au fait concret de tuer quelqu'un qu'aux intentions ou circonstances sous-jacentes à l'action en question. L'enseignant souhaite, de son côté, mettre en valeur les intentions sous-jacentes à l'agir de Billy Powona (tp.11).

Après la dernière explication de l'enseignant, Ely n'est pas au clair. L'élève sollicite encore l'enseignant en posant une dernière question sur le statut de Billy Powona (tp.12). L'enseignant réitère ses explications précédentes basées sur le vocabulaire juridique. C'est au travers des explications fournies (tp.13) que celui-ci tente de véhiculer, par exemple, une

¹⁹ À l'instar de Brousseau (1986) et de Cobb et al., (1997), Mottier Lopez (2016) définit l'institutionnalisation comme « le processus par lequel l'enseignant donne un statut aux connaissances et productions développées par les élèves, leur signifiant ainsi qu'elles sont légitimes » (*Ibid.*, p. 5).

réflexion (intra- et intertextuelle) sur la construction stéréotypée du personnage de Billy Powona.

Dans les extraits cités, nous voyons que l'axe structurant les échanges est essentiellement lexical. À notre avis, les initiatives de l'élève portent sur le sens commun du mot *meurtrier*. Les efforts de l'enseignant cherchent donc à pousser l'apprenant à laisser ce sens commun en faveur d'une conceptualisation qui passe par une spécification du sens des mots.

Dans l'extrait 5 ci-après (le dernier DE avant la fin de la leçon), nous observons la manière dont un élève utilise, par exemple, des explications précédentes de l'enseignant, et aussi les échanges entre celui-ci et la classe, pour formuler une appréciation globale sur le racisme existant à l'époque où se passe l'histoire.

Extrait 5	Description
<p>1. Bas : aussi avant il y avait du racisme du coup</p> <p>2. E : bien sûr</p> <p>3. Bas : du coup tu es jugé euh et je suppose qu'ils étaient plus sur Billy</p> <p>4. E : c'est juste ça c'est aussi un truc quand le policier il fait son rapport il a déjà une idée sur Billy comme je disais il comme comme j'ai dit ils lui ont même pas parlé ils savent déjà que c'est un sauvage et qu'il est furieux et qu'il est ci et qu'il est ça est-ce que c'est juste non est-ce que les policiers font comme ça aujourd'hui vous pensez</p>	<p>Bas propose une réflexion (tp.1) qui est validée par l'enseignant (tp.2). Sa réaction encourage une nouvelle proposition de l'é (tp.3) qui est aussi acceptée comme correcte par E (tp.4).</p>

Dans l'extrait, Bas rejoint les objectifs de l'enseignant autour de la distinction lexicale des mots *homicide* et *assassin*. Cette clarification l'aiderait, par exemple, à comprendre les motivations de l'homicide involontaire (par légitime défense) perpétré par Billy Powona. Vis-à-vis de la construction stéréotypée d'une partie du récit, l'élève est donc en mesure de conclure que le personnage a vécu des injustices à cause du racisme de l'époque (tp.1). L'enseignant valide la proposition de Bas (tp.2) qui ensuite spécifie son raisonnement. Dans sa réflexion globale (tp.3), l'élève relierait ses connaissances intra- et intertextuelles sur le récit. C'est-à-dire qu'il laisse entendre que les perceptions des autorités parisiennes sont biaisées en raison de l'origine du personnage (natif américain).

À la fin de l'échange, l'enseignant valide l'idée de Bas et, à travers une explication qui reprend quelques éléments de la réponse de l'élève, explicite pour toute la classe le stéréotype de *sauvage* construit par un des versants du récit sur Billy Powona (tp.4). Pour élargir la réflexion, celui-ci pose une question ciblée aux élèves portant sur l'agir de la police à l'époque actuelle. À l'aide de cette ouverture, l'enseignant finit la lecture du texte.

5. Conclusions

Dans cette partie, nous reprenons notre questionnement de recherche auquel nous répondons en deux temps. D'abord, nous présentons nos réflexions sur la nature des initiatives des élèves dans cette dernière leçon de la séquence. Ensuite, nous discutons ces initiatives au regard de l'objet de savoir dans la leçon de clôture observée. Pour rappel, notre problématique consistait à interroger tout spécialement l'évaluation formative informelle dans le cadre des textes composites et résistants. Peu de travaux scientifiques, à notre connaissance, visent à comprendre la nature des initiatives des élèves dans ce type d'évaluation que nous avons appréhendé en termes de dialogues évaluatifs ainsi qu'au regard de la spécificité de l'objet de savoir en jeu.

5.1. Au regard de l'évaluation-régulation des apprentissages, quelle est la nature des contributions des élèves dans les épisodes de dialogues évaluatifs observés ?

Pendant les DE de cette dernière leçon, nous constatons qu'à travers leurs initiatives, les élèves :

- proposent des hypothèses interprétatives diverses ;
- posent des questions à l'enseignant afin de clarifier la compréhension d'un élément du récit (notamment la signification des mots en contexte) et la façon de réaliser les tâches de la leçon ;
- commentent quelques aspects des formulations de leurs camarades ;
- interpellent l'enseignant s'ils ne sont pas forcément d'accord avec ses feedbacks ou ses commentaires.

Soutenus par le guidage enseignant ciblé puis ouvert (ou vice-versa), les élèves sont en mesure d'établir des relations entre les textes et les images de l'album, les informations/feedbacks fourni(e)s par l'enseignant (impliquant des retours aux mots, des explications sémantiques, des jugements sur les personnages et leurs actions, etc.) et les propositions des camarades. Nous constatons qu'en l'absence d'un questionnement ou de consignes implicites de l'enseignant, les apprenants recueillent, utilisent et intègrent diverses pistes, notamment lexicales, issues de différentes sources d'information intra- et intertextuelles.

À travers leurs initiatives, ceux-ci proposent, par exemple, et de manière plus ou moins autonome, des élaborations manifestant une posture active. Celle-ci est celle d'un enquêteur participant au mouvement de contre-enquête sur la découverte du vrai assassin du récit. Pour exemplifier notre idée, nous convoquons le dernier DE au sein de la cinquième tâche où un élève propose un jugement global sur le récit et sur son héros. À travers son initiative, l'élève rend compte de sa compréhension des termes juridiques *homicide* et *assassin*. Par cette distinction lexicale, celui-ci peut, en conséquence, condamner le racisme subi par Billy Powona, mis en évidence à travers une construction stéréotypée du personnage.

À notre avis, cette contribution finale rendrait compte de l'aboutissement du dispositif de contre-enquête mis en place dans la séance. Ce dispositif, reprenant le but général de la séquence, encourage chez les élèves le déplacement progressif d'un discours initial négatif et partisan sur Billy Powona (porté par les pages de garde, les fiches d'identité, le rapport du commissaire Bourdelle, etc.) à travers leur participation collective à la lecture de ce récit d'énigme criminelle.

Par ailleurs, nous mettons en valeur les initiatives des élèves comme étant des indices de certaines opérations cognitives contribuant à l'autorégulation (Allal, 2007) de leur parcours interprétatif (Boré, 2009). Nous observons que, dans certaines occasions, les élèves sollicitent l'avis de l'enseignant pour s'assurer de la compréhension, par exemple, d'un terme important. Dans d'autres moments, si un élève constate sa propre incompréhension, il est capable, après un feedback de l'enseignant, de reformuler son hypothèse, en proposant une nouvelle idée.

Nous constatons aussi que les initiatives des élèves ne se limitent pas qu'à une seule fonction. Au contraire, à travers la même formulation, un élève peut à la fois interpellier directement ou indirectement l'enseignant et, en même temps, proposer une hypothèse interprétative dévoilant son raisonnement. Du point de vue de *l'approche située*, l'élaboration d'une hypothèse par un élève, à travers la reprise d'un élément déjà connu faisant partie de la MCC, implique le fait de reconnaître cet élément comme utile et pertinent pour l'utiliser dans une formulation à partager avec le collectif. Nous proposons que le guidage fourni par l'enseignant soit, à son tour, aussi influencé par les initiatives des apprenants. Nous serions intéressés, dans une prochaine étude, d'approfondir nos réflexions sur les normes sociales (Mottier Lopez, 2016) de la classe observée afin de comprendre comment celles-ci encouragent la mobilisation des élèves du pattern structurant les DE.

5.2. Au regard de l'objet de savoir en jeu, quelle est la nature des contributions des élèves dans cette leçon de clôture ?

Les initiatives des apprenants, ayant différentes formes et différents buts (décrits précédemment), rendent compte de leur posture d'enquêteur ou de détective lors de la participation aux différentes tâches de la leçon. Nous interprétons ces initiatives non seulement comme façonnant la leçon observée, mais également comme étant co-constitutives du geste enseignant de « nouer la gerbe » (Ronveaux, 2018). Ce geste signifie la décision de mettre fin à la lecture du texte ainsi qu'à la séquence en question. Cette décision est prise par l'enseignant en fonction de sa perception de l'atteinte par les élèves des objectifs planifiés vis-à-vis de l'étiquetage générique du texte. Comme signalé précédemment, le dernier épisode cité d'un DE, lors de la cinquième tâche, exemplifie notre idée.

À propos des DE au sein des tâches structurant la contre-enquête, nous postulons que les dispositifs didactiques et évaluatifs mis en place visent moins l'élaboration par les élèves d'une synthèse ou d'un résumé – par une restructuration causale des événements du récit – pour *accéder au sens*²⁰, que la proposition d'initiatives sous forme d'hypothèses interprétatives, questions, etc., pour plutôt *donner sens* à la lecture. Donner sens consisterait à se positionner « face au texte, en formulant un point de vue sur le texte ou encore en posant un jugement sur ces voix » (Ronveaux, 2018, p. 225). Dans le cadre des réflexions didactiques sur la finalisation de la lecture d'un texte, nos constats pourraient rejoindre ceux de Ronveaux concernant la signification donnée par les enseignants de français à la compréhension d'un texte réputé littéraire dans le secondaire I et II en Suisse romande.

La limite principale de notre étude concerne l'ampleur de nos résultats au regard de la représentativité du corpus analysé. Dans une prochaine étude, nous visons le choix de nouvelles perspectives d'analyse. Parmi elles, des analyses didactiques qui concernent notamment des analyses au niveau séquentiel (macro) (Aeby Daghe & Dolz-Mestre, 2010; Ronveaux & Thévenaz-Christen, 2010; Schneuwly, 2018) afin de mieux saisir la construction de l'objet enseigné à l'instar de sa forme scolaire.

²⁰ Ledit accès – ayant lieu à travers la « transformation de la chaîne événementielle en chaîne causale » (Ronveaux, 2018, p. 221) – permet la reconstruction par les élèves de la trame à des fins de compréhension globale du récit.

6. Références bibliographiques

- Aeby Daghe, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Peter Lang.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In L. Allal, B. Bloom, & J. Cardinet (Éds.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86-126). Delachaux & Niestlé.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Éds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). De Boeck Supérieur.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. In *Évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). OCDE.
- Baroni, R. (2017). *Les rouages de l'intrigue : les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*. Slatkine.
- Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*(45), 63-79. <https://doi.org/10.4000/reperes.136>
- Bernard, F., & Roca, F. (2004). *L'indien de la Tour Eiffel*. Seuil jeunesse.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 21, 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Boré, C. (2009). La textualisation d'un conte, un parcours interprétatif. In M. Butlen & V. Houdart-Merot (Éds.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui* (pp. 269-289). Encrage; CRTF.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Cartier, S., & Mottier Lopez, L. (2017). Moyens et dispositifs de l'apprentissage autorégulé et de la régulation des apprentissages. In S. Cartier & L. Mottier Lopez (Éds.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire : Perspectives francophones* (pp. 1-26). Presses de l'Université de Québec.
- Class, B., & Schneider, D. (2013). La Recherche Design en Éducation : vers une nouvelle approche ? *Frantice.net*, 7, 5-16.
- Cobb, P., Gravemeijer, K., Yackel, E., McClain, K., & Whitenack, J. (1997). Mathematizing and symbolizing: The emergence of chains of signification in one first-grade classroom. In D. Kirshner & J. Whitson (Éds.), *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 151-233). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cobb, P., Stephan, M., McClain, K., & Gravemeijer, K. (2001). Participating in Classroom Mathematical Practices. *Journal of the Learning Sciences*, 10(1-2), 113-163. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS10-1-2_6
- De Croix, S., & Ledur, D. (2019). Lire un album au début de l'enseignement secondaire. Étudier les conduites interprétatives des adolescents à la lumière des gestes professionnels posés par les enseignants. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*(59), 191-208. <https://doi.org/10.4000/reperes.2116>
- Deschoux, C.-A., Schindelholz Aeschbacher, E., & Ronveaux, C. (2019). *Du dispositif didactique singulier au prototype partageable. Étude exploratoire*. Communication présentée au 14^e Colloque International de l'AIRDF, Lyon, France.

- Design-Based-Research-Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (1998). À la recherche du coupable : Métalangage des élèves dans la rédaction d'un récit d'énigme. *Recherches* (28-29), 113-132.
- Dubois, J. (2005). *Le roman policier ou la modernité*. Armand Colin.
- Gabathuler, C., & Ronveaux, C. (2016). La genericité au travail dans la lecture de textes littéraires. In G. Sales Cordeiro & D. Vrydaghs (Éds.), *Statuts des genres en didactique du français* (pp. 173-191). Presses universitaires de Namur.
- Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 53(1), 5-26. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.1.5>
- Jorro, A., & Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 27-50. <https://doi.org/10.7202/1024794ar>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation. In E. Wenger (Ed.), *Learning in doing: social, cognitive, and computational perspectives* (pp. 27-44). Cambridge University Press.
- Lits, M. (1989). *Pour lire le roman policier*. De Boeck.
- Lits, M. (1991). *L'énigme criminelle : vade-mecum du professeur de français*. Didier Hatier.
- Lits, M. (2002). Les avatars d'un genre protéiforme. *Le français aujourd'hui*, 138(3), 9-18. <https://doi.org/10.3917/lfa.138.0009>
- Masseron, C. (1994). Écrire des récits d'énigme criminelle. *Pratiques*(83), 35-77. <https://doi.org/10.3406/prati.1994.1721>
- Mercier-Brunel, Y. (2019). Les feedbacks des enseignants pour soutenir les processus d'autorégulation lors de corrections collectives. *e-JIREF*, 5(2), 47-64.
- Mottier Lopez, L. (2007). Régulations interactives situées dans des dynamiques de microculture de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(2), 23-47.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2015a). Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 89-120. <https://doi.org/10.7202/1036552ar>
- Mottier Lopez, L. (2015b). *Évaluations formative et certificative des apprentissages*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2016). La microculture de classe : un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. In B. Noël & S. Cartier (Éds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 67-78). De Boeck Supérieur.
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Éditions Universitaires.
- Rastier, F. (1998). Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage. *Langages*, 32(129) 97-111. <https://doi.org/10.3406/lgge.1998.2149>
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. PUF.
- Reuter, Y. (2007). *Le roman policier*. Armand Collin.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Ronveaux, C. (2018). Pour finir, sortir ou s'en sortir? In C. Ronveaux & B. Schneuwly (Éds.), *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (pp. 213-228). Peter Lang.
- Ronveaux, C., & Florey, S. (2017). La lecture et la littérature au crible d'une recherche collaborative en milieu numérique orientée par la conception. *La Lettre de l'AIRDF*, 62(1), 49-52. <https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2137>
- Ronveaux, C., & Racine, D. (2015). Accompagner la formation à l'enseignement de la lecture par les textes. *forumlecture.ch*(2), 1-11.
- Ruiz-Primo, M. (Ed.) (2017) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer.
- Ruiz-Primo, M., & Furtak, E. (2007). Exploring teachers' informal formative assessment practices and students' understanding in the context of scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(1), 57-84. <https://doi.org/10.1002/tea.20163>
- Schneuwly, B. (2007). Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école. In C. Boré (Éd.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires* (pp. 13-26). Presses universitaires de Namur.
- Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. In B. Schneuwly & J. Dolz (Éds.), *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (pp. 29-43). Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2018). Recueil et analyse des données In C. Ronveaux & B. Schneuwly (Éds.), *Lire des textes réputés littéraires : disciplinaton et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* (pp. 139-157). Peter Lang.
- Schneuwly, B., Dolz-Mestre, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Éds.), *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005* (pp. 175-189). Presses universitaires du Septentrion.
- Seguel Tapia, F., & Mottier Lopez, L. (2020). Évaluation-régulation interactive située : cinq structures de participation guidée soutenant l'entrée des élèves dans « *L'indien de la Tour Eiffel* ». *La Revue Évaluation en Éducation online (LEeE)*(3). <https://doi.org/10.48325/rleee.003.03>
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*(19), 9-38. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>
- Thévenaz-Christen, T., & GRAFElect. (2014). Un objet d'enseignement pris entre ruptures et continuités. In T. Thévenaz-Christen, S. Aeby Daghe, M. Jacquin, I. Leopoldoff Martin, C. Ronveaux, G. Sales Cordeiro, A. Soussi, & M. Wirthner (Éds.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire : l'exemple genevois* (pp. 29-54). Presses universitaires de Namur.
- Zimmerman, B.-J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Annexe 1. Rapport du commissaire Bourdelle

RAPPORT DU COMMISSAIRE BOURDELLE

Affaire Powona - crime du 4 avril 1889 - cabaret « La Bête à Bon Dieu »

La Bête à Bon Dieu (nommé Bête à deux dos par les habitués) est un bordel notoire dans les étages.

Alertés par un anonyme, nous arrivons sur les lieux à 2 h 30 après midi, XVIII^e arrondissement, rue des Abbesses, cabaret « La Bête à Bon Dieu », 2^e étage, chambre 8. Découverte de deux corps. Les deux hommes ont été poignardés dans les minutes précédant notre arrivée. Arme du crime : couteau de lancer appartenant à Billy Powona retrouvé sur les lieux. Traces évidentes de lutte (meubles renversés - lampes brisées).

Les bruits de l'établissement auront couvert le raffut de la bagarre. Une mallette pleine de billets de banque achevait de se consumer (demande d'analyse des cendres et des débris de billets pour évaluation de la somme).

Par la fenêtre ouverte, à peine cinq minutes après notre arrivée, l'agent Lafleur aperçoit sur les toits voisins un homme emportant une femme inanimée. Traces de sang sur les toits indiquant qu'Alice La Garenne ou Billy Powona, voire les deux, étaient blessés.

Après les tirs de sommation, les hommes font feu. Le fuyard et la jeune femme disparaissent. J'ordonne aux agents Lafleur et Moingeon de les suivre sur les toits.

Après l'arrivée des renforts, nous investissons le pâté de maisons. Je répartis les hommes dans les rues adjacentes. Le cuir chevelu de Jean La Garenne, retrouvé par l'agent Goudet dans la cour du cabaret, est probablement tombé par la fenêtre ouverte lors de la fuite de Billy Powona.

Lafleur et Moingeon reviennent bredouilles. Les suspects semblent s'être volatilisés. L'agent Lafleur s'est blessé au genou.

Élargissement du champ d'investigation. Les rues sont bloquées.

Nous passons tous les immeubles alentour au peigne fin. En vain.

L'agent Lavigne nous signale qu'un conducteur de fiacre s'est fait voler une de ses bêtes tandis qu'il mangeait dans un café, rue Lepic. Le voleur se serait enfui vers l'ouest. La brigade de Mercier est sur la route.

Je la fais prévenir mais le cavalier est déjà passé et Mercier l'a perdu

de vue alors qu'il se dirigeait vers le Trocadéro, au galop, à demi nu, une femme inerte sur l'encolure. Le sauvage est rapide et rusé. On nous signale un cambriolage au musée de l'Homme. Vol d'un arc et de flèches dans la vitrine des Amériques. Je donne les ordres nécessaires pour nous replier vers le musée et rappelle une escouade supplémentaire.

Nous arrivons trop tard pour l'appréhender. Les gardiens ont vu un Indien ivre de fureur, armé d'un arc, le visage rouge de sang. J'ordonne de nous séparer afin de ratisser plus largement.

Le cheval est repéré broutant sur le Champ-de-Mars. Le cavalier et son fardeau se sont réfugiés dans la structure de la tour de 300 mètres. Aucune issue envisageable. Déjà au niveau du premier étage, il hurle comme nous nous approchons. Je demande aux ouvriers d'évacuer le plus vite possible. Je somme le sauvage de nous livrer la jeune femme.

(Nous ne savons si elle est encore en vie.) Sans réponse de sa part, nous tirons. L'Indien décoche une flèche et blesse l'agent Guignard au poignet alors qu'il lève son arme. J'exige que l'on disperse les passants. Nous tirons encore sur le meurtrier, mais il est hors de portée. Je décide l'assaut de la tour par les escaliers. Moingeon s'écroule devant moi. Je recharge mon arme et tire encore. Je crois l'avoir touché. Pourtant, il continue inexorablement son escalade.

Il nous distance tandis que nous nous essoufflons. Je lui ordonne de se rendre. Il nous vise et tire encore. Nous sommes enfin sûrs de l'avoir blessé. Il arrive au sommet de l'édifice. Pris au piège, il saute dans le vide, emportant la jeune femme avec lui. Sans un cri. Les badauds hurlent. Neuf d'entre nous sont touchés. La foule se presse et fait cercle autour des corps.

Je penche personnellement pour le crime passionnel. On savait Billy Powona et Alice La Garenne amants depuis un an et demi. Jean La Garenne aura très certainement voulu interdire à l'Indien de revoir sa sœur. Craignant la colère du sauvage, il s'est fait accompagner de Nicéphore Palamas qu'il connaissait de longue date. Pris de folie sanguinaire, Powona aura préféré tuer Alice La Garenne plutôt que de la perdre. Les deux hommes s'interposent, il les poignarde, scalpe Jean La Garenne. Il n'aura pas eu le temps de scalper Palamas avant notre arrivée. L'Indien jouit au cabaret d'une étrange protection.

Pour moi, c'est une affaire classée.

Annexe 2. SYNOPSIS de la leçon N°5 de la séquence d'enseignement de la lecture du récit d'énigme criminelle *L'Indien de la Tour Eiffel*

Niveaux	Repères	FST ²¹	Matériel	Description
	SÉANCE (S) 5/S5 58'03"			<i>Leçon de clôture de la séquence d'enseignement sur l'album L'indien de la Tour Eiffel</i>
5.1	S5/S5 00'00"- 01'58" 01'58"			<i>Compréhension des trois images des pages finales de l'album non vues pendant les séances antérieures</i>
5.1.1	00'00"- 00'45" 00'45"	E qui parle	Trois images des pages finales	-L'enseignant (E) signale que les élastiques vont être enlevés et que les élèves (és) auront accès à l'objet album en entier pour revoir, se souvenir ou pour connaître des nouvelles informations fournies par les pages non lues ou observées lors de séances précédentes.

²¹ Formes sociales du travail.

Ins ²² .	00'46"- 01'58" 01'12"	E qui parle -		<p>E signale que cette séance est celle de clôture de la séquence et que les és vont avoir accès aux parties du texte précédemment bloquées par les élastiques.</p> <p>E signale ainsi que l'album est un livre « à ne pas mettre en toutes les mains » en raison des thèmes abordés (les meurtres, etc.). Dans le texte en question, il y a des sujets qui ne peuvent même pas être abordés, par exemple, en 8H.</p>
5.2	S5/S5 01'59"- 14'50" 12'51"			<i>Lecture silencieuse et remplissage individuel (par és) de la fiche finale</i>
5.2.1	01'59"- 02'25" 00'26"	Lecture à voix haute par E	Fiche finale	-E présente à la classe la dernière fiche de l'enquête policière portant sur le rôle, les motivations et les sentiments de Billy Powona (BP) et explique comment la compléter (en se souvenant de « ce que vous a compris [...] par rapport à tout ce que vous avez déjà vu du livre »).
5.2.2	02'50"- 14'50" 12'00"	E qui parle Échanges collectifs entre E et la classe	Fiche finale	<p>>Compléter la fiche finale sur le personnage BP</p> <p>-E distribue les fiches aux és. pendant qu'il donne des consignes générales pour le remplissage du document. Il explique, par exemple, que la fiche porte sur BP « le personnage central de l'histoire [...] pour lequel on a des interprétations différentes ».</p> <p>-E lit à voix haute la fiche et explique ses attentes concernant chaque rubrique (« d'après vous, de ce que vous avez compris, quel était son rôle dans toute l'histoire... »).</p>

²² Insert : moment de décrochement du cours de la leçon à des fins de structuration, pour l'enseignement/ apprentissage, de l'objet enseigné.

Ins.	08'15''- 08'30'' 00'15''	E qui parle	Fiche finale	E signale à la classe « cette fiche elle va nous prouver si vous avez compris le livre ou pas// ou alors elle va nous montrer ce que vous avez compris du livre ».
Ins.	09'29''- 11'32'' 02'03''	E qui parle	Fiche finale	E explique aux és comment s'est passée sa première lecture de l'album (« en entier d'un bout à l'autre »). D'après E, son point de vue « n'est pas forcément le même que le vôtre ». Pour E, BP n'est pas le seul coupable de l'histoire. E avance que, lors de cette leçon, les és observeront des parties de l'album que, dans d'autres classes, les és n'ont pas eu le droit de regarder (rapport du commissaire Bourdelle et fiches d'identité des quatre personnages).
Ins.	14'12''- 14'50'' 00'38''	E qui parle	Fiche finale	E dit à la classe que, suite à la lecture et observation des pages précédemment bloquées par les élastiques, les és n'ont pas le droit de modifier les réponses élaborées pour la fiche finale. Pendant la leçon, et s'ils s'en souviennent, les és n'ont que le droit d'ajouter des informations à cette fiche seulement sur les séances précédentes (Recours à la mémoire didactique).
5.2.2	02'50''- 14'50'' 12'00''	E qui parle Échanges collectifs entre E et la classe	Fiche finale	-Au regard des doutes des és, E explique collectivement, au travers d'exemples concrets ou de reformulations des questions des és, comment répondre tant (1) aux rubriques sur le rôle, les motivations (« pourquoi l'indien il a fait ce qu'il a fait ») et sentiments de BP (« comment il se sentait ») qu'à (2) celles dans la section métacognitive de la fiche. Il signale, par exemple, que les és doivent repérer un élément concret - personnel et significatif pour chacun - de l'histoire qui justifie l'évolution (ou non) de leur avis par rapport au rôle, aux motivations et aux sentiments de BP. - Les és complètent la fiche finale pendant les explications collectives de l'enseignant qui débouchent sur des initiatives de la classe (à propos du rôle, des motivations et des sentiments de BP).

Ch ²³ . 5.1	S5/S5 14'51''- 19'03'' 04'12''			Observation en duo et commentaire collectif oral sur l'ensemble de l'album et, notamment, sur ses trois images finales
5.1.1	14'51''- 19'03'' 04'12''	E qui parle Échanges collectifs entre E et la classe	Trois images des pages finales	>Observer les trois images finales et les commenter de manière orale et collective -E donne l'album sans élastiques à chaque duo, puis il propose à la classe de feuilleter l'album en désordre et de ne pas le lire. -Les és observent les trois images finales. -E formule quelques observations de base du livre (« il est grand », etc.) et incite les és à observer les images des trois pages finales non vues lors des leçons précédentes. Parfois, E commente les images en décrivant quelques actions des personnages, éléments du décor, détails importants, etc. -Au regard des images et des interventions d'E, les és formulent des hypothèses (ou initiatives à partir de quelques questions ou interventions de l'enseignant) sur le rôle, les sentiments, les motivations ou les actions des personnages BP, Alice La Garenne (ALG), Jean La Garenne (JLG) et Nicéphore Palamas (NP).
5.3	S5/S5 19'04''- 32'20'' 13'16''			<i>Compréhension des quatre fiches de l'enquête policière non lues ni observées pendant les séances précédentes</i>
5.3.1	19'04''- 21'18'' 02'14''	E qui parle Lecture à voix haute par les és	Fiches d'identité	>Lire à haute voix la fiche de chacun des quatre personnages du récit (BP, ALG, JLG et NP) et participer au commentaire collectif oral (guidé par E) sur les informations déployées pas ces fiches. -E présente l'activité à la classe et décrit la localisation, au début de l'album, des fiches d'identité des personnages. -Les és, dirigés par E, lisent à voix haute les fiches du dossier de la police. -E explique quelques caractéristiques du texte que les és sont en train de lire (fiches du dossier de police de 1889, « ça veut dire que la personne Billy Powona elle est présentée comme ça elle est décrite par ces mots-là »).

²³ Chevauchement entre les activités de la leçon.

Ins.	21'19''- 23'04'' 01'45''	E qui parle	Fiches d'identité	A partir d'une initiative sous forme de question d'un él, E explique les implications des expressions racistes se trouvant dans la fiche d'identité de BP.
5.3.1	23'05''- 32'20'' 09'15''	E qui parle Échanges collectifs entre E et la classe	Fiches d'identité Fragments de l'album	-E reprend brièvement les descriptions des fiches et explique des mots ou termes potentiellement difficiles sur les caractéristiques des quatre personnages ou leurs actions (corps disloqué, recel, crime crapuleux, proxénète, etc.). -E pose différentes questions à la classe (« pour quoi ils disent peinture de sang ? », pourquoi ALG a le corps disloqué ?) sur le contenu des fiches d'identité. Si les és ne connaissent pas la réponse attendue, E propose un retour au texte. -Les és répondent aux questions d'E et contribuent aux dialogues avec des hypothèses, des questions ou d'autres initiatives.
5.4	S5/S5 32'21''- 42'30'' 10'09''	-	-	<i>Compréhension du « rapport du commissaire Bourdelle »</i>
5.4.1	32'21''- 42'30'' 10'09''	Lecture à voix haute par E E qui parle Échanges collectifs entre E et la classe	Rapport de la police	>Commenter de manière orale et collective le point de vue partisan présenté par le texte -E lit à voix haute le rapport de police du commissaire Bourdelle. -Pendant la lecture du texte, E : ◇ pose différentes questions aux és, par exemple, vis-à-vis, du rôle, motivations et sentiments de BP, ALG et NP ; ◇ commente l'enchaînement d'évènements tragiques qui, selon le point de vue de la police, a eu comme conséquence la mort des quatre personnages de l'histoire (les trois victimes et le meurtrier présumé) ; ◇ explique les mots ou termes potentiellement compliqués pour les és (tirs de sommation, adjacentes, bredouilles, escouade supplémentaire, amants, etc.) ; ◇ questionne les és sur le référent des anaphores, notamment, celles désignant BP (fuyard, sauvage, meurtrier, etc.) ◇ met en valeur les qualificatifs utilisés pour faire référence à l'indien (rapide, rusé, visage rouge de sang, pris de folie sanguinaire, etc.) et ◇ explique la disposition spatiale où se passent quelques actions importantes (chambre d'ALG, Trocadéro, Champs de Mars, la Tour Eiffel, etc.) -A la fin de la lecture E signale « mais nous qui connaissons l'histoire d'un autre angle, on aurait tendance à penser que c'est pas forcément l'indien le coupable non ? ». -Pendant les interventions d'E, les és élaborent différentes initiatives, par exemple, des questions ou des hypothèses mettant en lien les informations apportées par le rapport de police, les commentaires de l'enseignant et celles fournies par les fiches d'identité.

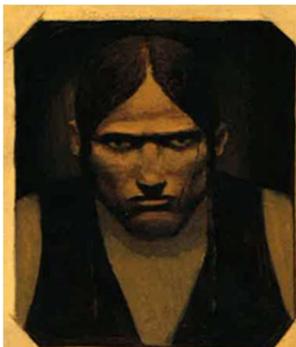
5.5	S5/S5 42'31"- 58'03" 15'32"	-	-	<i>Compréhension globale de l'album L'indien de la Tour Eiffel au sujet du racisme subi par BP tout le long du récit</i>
5.5.1	42'31"- 55'49" 13'18"	E qui parle	-	>Participer au commentaire collectif oral sur la culpabilité (ou non) de BP -E ouvre le débat en signalant « alors bah shh c'est maintenant qu'on va parler de ça [la culpabilité de BP] donc du coup alors chacun à votre tour peut-être commençons par...» -E questionne les és sur les rôles (« Nicéphore ça serait quoi son rôle ? »), les motivations (est-ce que tu penses que NP voulait poignarder ALG ?) et les sentiments des personnages afin d'engager la réflexion portant sur ce qui est la victime, le victimaire et le vrai assassin de l'histoire.
	46'02"- 46'29" 00'27"	E qui parle	Dessin d'E sur le tableau noir	(Recours à la mémoire didactique) E fait un dessin sur le tableau noir (déjà fait dans une leçon précédente) pour (1) schématiser les déplacements d'ALG et de BP, entre l'auberge et le cabaret, et pour (2) expliquer le plan macabre de NP.
5.5.1	42'31"- 55'48" 13'07"	E qui parle Échanges collectifs entre E et la classe	Mots écrits par E sur le tableau noir Fragments de l'album	-Afin de faire une distinction conceptuelle, E note sur le tableau noir les mots : assassin, meurtre, meurtrier, victime, homicide et crime. Il explique la signification de chaque mot pour engager une réflexion sur le rôle et les motivations et les sentiments de BP et NP. E signale que NP est un assassin car il avait la volonté de tuer quelqu'un et a monté un plan pour le faire. Pour ce qui est de PB, l'enseignant pointe que lui a tué quelqu'un dans des circonstances d'autodéfense et pour la défense de son aimée ALG. BP n'avait donc pas prévu d'assassiner NP. -E valide les contributions des és et, à la fin du dialogue, propose une réflexion sur la discrimination vécue par BP en signalant que « quand le policier il fait son rapport il a déjà une idée sur Billy comme je disais il comme comme j'ai dit ils lui ont même pas parlé ils savent déjà que c'est un sauvage et qu'il est furieux et qu'il est ci et qu'il est ça est-ce que c'est juste non). -Les és répondent aux questions d'E et contribuent aux dialogues au travers de différentes initiatives. Celles-ci sont commentées, confirmées ou infirmées par E. Si les és ne connaissent pas la réponse attendue, E propose le retour au texte. E dirige l'interprétation pour que les és comprennent que l'indien n'est pas forcément le seul coupable des crimes que le récit raconte. -À la fin du dialogue collectif, un élève fait une réflexion globale en signalant qu'effectivement l'histoire de BP est marquée par le racisme.
	55'49"- 58'03" 02'14"	E qui parle	-	-E finalise la lecture du texte en posant une question ouverte aux és. Il dit « est-ce que les policiers font comme ça aujourd'hui vous pensez ? ». -Par ailleurs, E signale qu'il va garder un exemplaire de l'album dans la salle de classes si quelqu'un veut le consulter. E donne aux és des informations à ceux qui souhaitent acheter l'ouvrage.

Annexe 3. Fiche sur le rôle, les sentiments et les motivations du personnage Billy Powona

Complète chaque rubrique avec tes idées et avec les informations issues de la lecture faite

Enquête Policière : Affaire Powona - crime du 4 avril 1889 – cabaret « La Bête à Bon Dieu »	
<h2>Fiche Billy Powona</h2> <p>(séance finale)</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> Rôle de l'indien dans le crime : Meurtrier et victime.
	<ul style="list-style-type: none"> Motivations de l'indien (pourquoi l'indien a fait ce qu'il a fait ?) : Il a défendu ses proches en tuant le Nic.
	<ul style="list-style-type: none"> Sentiments ressentis par l'indien : Peur, trahison, colère, la haine, tristesse.
<ul style="list-style-type: none"> Après lecture de l'album, penses-tu que tes idées par rapport au personnage de l'indien ont changé par rapport à tout début? <ul style="list-style-type: none"> Si oui, qu'est-ce que t'a fait changer d'avis ? Je pensais que c'était lui qui avait tué Jean et Alice intentionnellement. Pourquoi ? Car je ne savais ^{pas} que Nic était dans le coup. 	
<p>Si non, pour quelle.s raison.s tu gardes ton/tes idée.s initiale.s ?</p> <p>Pour qu'il ne soit pas l'assassin mais en quelque sorte la victime.</p>	

Annexe 4. Fiches d'identité des quatre personnages du récit



Meurtrier présumé

BILLY POWONA

Date et lieu de naissance inconnus.

De race indienne - 1 m 98 - 96 kg.

Cheveux noirs - yeux bruns.

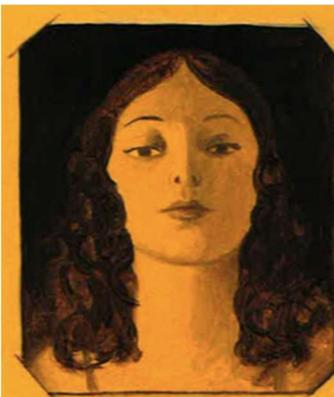
Joue balafrée, de la pommette gauche
à la commissure des lèvres - cicatrices
anciennes sur le dos.

Constat de décès le 4 avril 1889, au pied du pilier nord
de la tour Eiffel, à quatre heures et vingt minutes, après midi.

Onze balles dans le corps.

Peintures de sang sur le visage.

Sur lui : montre en argent gravée « À la hauteur de notre Amour ».



Victime

ALICE LA GARENNE - sœur de Jean La Garenne.

Née le 8 décembre 1865 à Paris.

De race blanche - 1 m 67 - 52 kg.

Cheveux roux - yeux bleus.

Coccinelle tatouée sur l'épaule.

Constat de décès le 4 avril 1889, au pied du pilier nord
de la tour Eiffel, à quatre heures et vingt minutes, après midi.

Corps disloqué, visage intact, quatre coups de couteau :

trois au ventre et un à la poitrine.



Victime

NICÉPHORE PALAMAS, dit Monsieur Nic.

Né le 26 mars 1846 à Athènes, Grèce.

De race blanche - 1 m 83 - 89 kg.

Cheveux bruns - yeux gris.

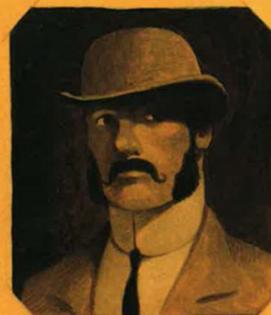
Nombreuses cicatrices sur les avant-bras
(coupures, brûlures) - nombreux tatouages.

Connu des services de police pour crime
crapuleux, proxénétisme, cambriolage et recel.

Constat de décès le 4 avril 1889 à deux heures et trente-cinq minutes, après midi.

Corps en travers de la porte, chambre 8, cabaret « La Bête à Bon Dieu » -
couteau planté en plein cœur.

Sur lui : pipe, tabac, allumettes, peigne, canif, jeu de cartes, 75 francs.



Victime

JEAN LA GARENNE - frère d'Alice La Garenne.

Né le 7 septembre 1855 à Paris.

De race blanche - 1 m 68 - 65 kg.

Cheveux châtain - yeux bleus.

Constat de décès le 4 avril 1889 à deux heures et trente-cinq minutes, après midi.

Corps renversé sur le lit, chambre 8, cabaret « La Bête à Bon Dieu »

- gorge tranchée de l'oreille gauche à la droite - crâne scalpé - cuir chevelu
retrouvé dans la cour du cabaret.

Sur lui : étui à cigarettes, briquet en argent, trousseau de clefs, 21 francs.

Annexe 5. Extrait de l'album *L'indien de la Tour Eiffel*



Annexe 6. Extrait textuel de l'album L'indien de la Tour Eiffel

TU DÉFONCES LA PORTE. La fumée. L'argent en feu. La Garenne pliée en deux sur le parquet. Elle tousse. Jean sur le lit défait, le visage ensanglanté. Planté dans tes yeux, le regard de monsieur Nic. Son horrible sourire jaune. Le sang de La Garenne et de Jean sur les mains de monsieur Nic. Dans l'une un couteau. Dans l'autre les cheveux de Jean. Des frissons parcourent ton corps, Billy. Le combat et la vengeance.

Monsieur Nic jette les cheveux de Jean par la fenêtre. Secoué par une puissante rage, tu attaques. Pour défendre ce qui est déjà perdu. Tout est rouge et tes yeux pleurent. Monsieur Nic s'écroule. On court, ça crie dans l'escalier. Tu fermes la porte. Tu tires le corps en travers. Tu prends La Garenne dans tes bras. Sa poitrine est couverte de sang. Ses jupons déchirés. « Il a scalpé Jean, Billy, pour te faire accuser, mon Petit-Aigle. Il l'a tué. Il a brûlé notre argent. Il a détruit nos vies. J'ai mal, Billy. »

On frappe à la porte : « Police, ouvrez ! »

Annexe 7. Convention de transcription des interactions verbales

E	Enseignant
Majuscule + 2 lettres	Un élève rendu anonyme
EL	Élève non identifié
(xxx)	Paroles inaudibles
↑	Le ton monte
↓	Le ton baisse
Gras	Accentuation
/	Un arrêt bref
//	Un arrêt plus marqué
<i>(italique)</i>	Didascalies
[...]	Éléments supprimés de la transcription